

На правах рукописи



КАЙГОРОДОВА Анастасия Евгеньевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург – 2026

Работа выполнена на кафедре методологии
профессионально-педагогического образования
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор
Третьякова Вера Степановна

Официальные оппоненты:

Матушак Алла Федоровна, доктор педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет», профессор кафедры иностранных языков
Козилова Лидия Васильевна, доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», профессор кафедры управления образовательными
системами им. Т. И. Шаповой

Ведущая организация:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени
В. И. Вернадского»

Защита состоится 13 мая 2026 года в 10.00 часов на заседании
диссертационного совета 33.2.024.05 на базе ФГАОУ ВО «Уральский
государственный педагогический университет» по адресу: 620133,
г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а, ауд. 10-211, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале
информационно-интеллектуального центра – научной библиотеки
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
и на сайте Уральского государственного педагогического университета
[https://science.uspu.ru/index.php/dissertacii/item/427-kajgorodova-anastasiya-
evgenevna](https://science.uspu.ru/index.php/dissertacii/item/427-kajgorodova-anastasiya-evgenevna)

Автореферат разослан «26» марта 2026 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета
доктор педагогических наук
профессор



Чупина Валентина Александровна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Важнейшим условием развития государства, общества, экономики является создание точных и надежных прогнозов развития, причем не только социальных систем, но и отдельной личности, способной предвидеть результат своей профессиональной подготовки, прогнозировать ход образовательного процесса, возможных событий и их реализацию. Способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых будущих событий является универсальной для всех форм человеческой деятельности.

Неопределенность и стремительное развитие социальных и производственных процессов требуют от субъекта деятельности предвидения будущего, опережающего взгляда личности на свое профессиональное становление. Представление о предмете или событии, которые планируются еще до их наступления, обеспечивает прогностическая компетентность, которая формируется в процессе образования как способность ставить профессиональные цели и планировать свой образовательный маршрут; знать и оценивать свои ресурсы для достижения цели, оценивать динамику достижений и корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде.

Одним из основных принципов государственной политики в сфере образования является «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 14). На уровне актов об образовании последнего десятилетия признается острейшая потребность государства в личностях, способных развиваться в процессе всей своей жизнедеятельности, а это происходит в том случае, если им ясно видится цель своего развития и четкий план самодвижения к этой цели – личная траектория, определяющая логику собственного развития и профессионального становления. С позиции образовательного процесса это значит предоставить обучающимся возможность самостоятельно планировать свой образовательный маршрут, формировать темп учебной работы, выбирать задания и технологии их выполнения. Следовательно, требуется вооружить молодого человека навыками видения своего будущего, качественно новыми характеристиками для его обеспечения, востребованными компетенциями, которые позволят обучающимся перестроить уровень выполнения образовательной деятельности, выстроить перспективу профессиональных достижений в соответствии со своими целями и смыслом жизни. Таким образом, одним из ключевых аспектов профессионального становления становится исследование уровня развития у современных студентов, подготовкой которых занимается система высшего образования, прогностических компетенций и целенаправленного формирования прогностической компетентности в условиях динамично изменяющейся профессиональной реальности с целью снижения неопределенности будущего

путем его предвидения и построения планов. Вопросы планирования профессионального обучения и будущей карьеры актуальны, и существует потребность в их дальнейшей разработке.

Актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне* обусловлена потребностями государства, общества, экономики в специалистах, готовых предвидеть и контролировать события, направленные на решение личностных и профессиональных задач, определяющих подготовленность выпускника к комплексу прогностических действий, осуществляемых в социальной и профессиональной среде.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования определяется необходимостью выявления и обоснования структуры и содержания прогностической компетентности, определения научных подходов к процессу ее формирования на основе проектирования персонализированных образовательных траекторий профессионального становления студентов вуза.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования определяется необходимостью разработки и внедрения в процесс подготовки студентов к их профессиональному будущему научно-методического обеспечения процесса формирования прогностической компетентности в системе высшего образования.

Ключевые понятия исследования:

Прогностическая компетентность – образовательный результат, обеспечивающий готовность осуществлять следующие виды прогностической деятельности: совершать действия по адекватному целеполаганию, планированию достижения целей, проектированию собственной образовательной деятельности; оценивать личностные ресурсы для достижения цели, контролировать их распределение и находить способы совершенствования; осуществлять продуктивные действия по реализации профессиональных устремлений и возможностей, направленных на поступательное продвижение по собственной траектории развития; проводить рефлексию собственной деятельности, собственных достижений и затруднений, сформированности дефицитных профессионально значимых качеств; выполнять действия по корректировке целей и вектора развития.

Персонализированное образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для осознанного выбора обучающимся направленности образования в рамках стратегии организации личностью жизненной перспективы.

Степень разработанности темы исследования. В педагогической науке в последние 15–20 лет проявился интерес к прогностике, формированию прогностической компетентности у студентов и прогнозированию профессионального будущего студенческой молодежи.

Общие вопросы прогнозирования разрабатывают ученые Б. С. Гершунский, Г. Е. Журавлев, Г. Г. Малинецкий, А. Ф. Присяжная (Матушак), О. М. РаSTOPчина, Л. Е. Никитина, И. А. Липский, С. Н. Майорова-Щеглова.

Вопросам педагогического прогнозирования посвящены труды Б. С. Гершунского, Н. В. Горбуновой, А. И. Карманчикова, И. П. Подласого, Л. А. Редуш, А. В. Хуторского, Ю. М. Царапкиной, С. А. Цыплаковой, В. И. Чепелева.

Основы прогнозирования в профессиональном образовании отражены в работах В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной, А. И. Сатдыкова, И. С. Сергеева, Н. Ф. Родичева, Л. Н. Куртеевой, Д. В. Седых, В. С. Третьяковой.

Вопросы формирования прогностической компетентности у студентов ставят в своих исследованиях М. А. Благова, Г. Н. Зеленко, Е. В. Макарова, А. А. Покровская, Н. А. Сайфуллина.

Проблемы построения жизненной стратегии исследуют К. А. Абулханова-Славская, Т. Н. Березина, Е. И. Головаха, Д. П. Заводчиков, Е. В. Лебедева, Л. А. Регуш, А. А. Шаров.

Источниковедческую базу для исследования составили труды отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих проблемы индивидуализации и персонализации. Так, теория персонализированного образования исследуется в трудах В. В. Грачева, Э. Ф. Зеера, Л. В. Козиловой, А. Б. Орлова, В. Н. Петровой, В. А. Петровского, Н. В. Савиной, D. Buckley, R. J. Marzano, J. S. Norford, M. Finn.

Вопросам практико-ориентированного персонализированного обучения посвящены работы Д. С. Ермакова, Е. Ю. Есениной, Э. Ф. Зеера, Е. И. Казаковой, П. Н. Кириллова, Л. В. Львова, В. С. Третьяковой, В. Bray, J. Devine, R. DeLorenzo, E. Parkhurst, K. Robinson.

Несмотря на наличие значительного количества работ, в которых с разной степенью глубины исследуются отдельные содержательные компоненты прогностической компетентности и их формирование, существует необходимость углубленного изучения структуры и содержания прогностической компетентности, процессов формирования и развития прогностической компетентности у студентов, готовящихся к профессиональной деятельности.

На основе анализа литературы, отражающей состояние разработанности проблемы в теории и практике, выявлены следующие **противоречия**:

– на *социально-педагогическом* уровне: между потребностью общества, государства, экономики в самостоятельных и ответственных за собственное профессиональное становление и развитие специалистах, готовых к успешному вхождению в сферу профессиональной деятельности и продвижению по собственной траектории к профессионализму, и недостаточной подготовленностью выпускников вузов к саморазвитию и самоорганизации в самостоятельной профессиональной деятельности;

– на *научно-теоретическом* уровне: между современными требованиями к системе образования, обеспечивающими создание условий для самореализации каждого обучающегося, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм обучения, и недостаточной теоретической разработанностью процесса перехода системы высшего образования на новый формат обучения с ориентированностью на осознанный выбор обучающимся направленности образования в рамках стратегии организации личностью своей жизненной перспективы;

– на *научно-методическом* уровне: между необходимостью подготовки выпускников вуза, способных в полной мере решать задачи профессионального развития в течение всей жизни, и отсутствием соответствующих форматов

и технологий обучения, позволяющих максимально приблизить содержательные процессы и методы преподавания к практическим нуждам обучающихся.

Данные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: реализация каких организационно-педагогических условий обеспечит образовательный процесс с максимально возможным учетом уровня подготовки, способностей и потенциала студента и его продвижение к целенаправленному достижению образовательных задач в процессе осуществления прогностической деятельности?

В соответствии с указанной проблемой определена **тема исследования**: «Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования».

В диссертации принято **ограничение**: исследование проведено в рамках основных профессиональных образовательных программ по направлениям подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование (по элективным модулям)». Полученные результаты могут быть внедрены в практику образовательных организаций системы высшего образования в рамках других направлений подготовки с учетом их специфики и создания необходимых организационно-педагогических условий.

Объект исследования – процесс подготовки специалистов к прогностической деятельности в системе высшего образования.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования.

Цель исследования – научно обосновать, разработать и верифицировать структурно-функциональную модель формирования прогностической компетентности у студентов вуза.

Гипотеза исследования: формирование прогностической компетентности у студентов вуза возможно, если:

- в контексте профессиональной компетентности студента вуза будет конкретизировано понятие «прогностическая компетентность» и выявлены ее структура и содержание;

- будут определены теоретико-методологические основы исследования, способствующие созданию комплекса организационно-педагогических условий (организационно-методических, психолого-педагогических, технологических, кадровых) формирования прогностической компетентности у студентов и проверке их результативности в опытно-поисковой работе;

- процесс формирования прогностической компетентности будет осуществляться согласно структурно-функциональной модели, разработанной на основе целостности, согласованности и взаимосвязи ее составляющих компонентов: целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического, детерминационного, оценочно-результативного;

- технологически процесс формирования будет представлять собой целостный процесс взаимосвязанных элементов, который выстраивается в соответствии с поставленной целью: диагностика актуального состояния прогностической компетентности, потенциала (ресурсов) обучающегося для достижения цели (прогнозируемого результата), выявление компетентностных дефицитов;

построение компетентностной модели; проектирование персонализированной образовательной траектории (ПОТ); поступательное продвижение по собственной траектории развития; рефлексия деятельности, достижений, затруднений; корректировка целей и вектора развития;

– в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования формирование прогностической компетентности будет осуществляться на основе персонализированного учебного плана, включающего набор определенных образовательных модулей, вариативных дополнительных программ обучения, онлайн-курсов, а также практико-ориентированных заданий.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой в исследовании были определены и решались следующие **задачи**:

1) конкретизировать понятие «прогностическая компетентность», выявить ее структуру и содержание;

2) определить теоретико-методологические основы формирования прогностической компетентности;

3) разработать структурно-функциональную модель формирования прогностической компетентности, определить этапы (содержание) технологического процесса ее формирования, установить критерии и уровни сформированности прогностической компетентности;

4) выявить комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих активную позицию обучающегося, его продуктивные действия в самодвижении к прогнозируемому результату по персонализированной образовательной траектории, прогресс каждого обучающегося;

5) на основе структурно-функциональной модели провести опытно-поисковую работу по реализации процесса формирования прогностической компетентности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теории и подходы, позволившие определить процесс формирования прогностической компетентности и ее влияние на профессиональное становление обучающегося:

– прогностический подход (Е. В. Неборский, А. В. Хуторской, J. Robinson) позволяет моделировать будущее, выявляя скрытые возможности и угрозы в профессиональном развитии;

– компетентностный подход (Дж. Равен, В. И. Байденко, В. И. Блинов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) задает стандарты подготовки, аккумулируя знания, навыки и опыт для продуктивной деятельности;

– персонализированный подход (В. А. Петровский, Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, R. DeLorenzo, J. Devine, B. Bray, E. Parkhurst, K. Robinson) придает вектор процессу формирования прогностической компетентности на основе способности студента к самоуправлению собственной продуктивностью;

– акмеологический подход (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Деркач, З. В. Диянова, Е. П. Бочарова, Н. В. Кузьмина, А. М. Зимичев, А. А. Реан, В. А. Чупина, Т. М. Щеголева) нацеливает на исследование прогностической компетентности с точки зрения ее влияния на личностно-профессиональный рост и достижение профессионализма;

– когнитивный подход (В. Н. Дружинин, Дж. Келли) обеспечивает выявление и развитие познавательных (когнитивных) функций человека, способствующих осуществлению прогностических действий;

– системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Г. П. Щедровицкий, Т. Н. Фролова, Г. В. Шашурина, Э. Г. Юдин) интегрирует методы исследования, обеспечивающие полноту и системность описания объекта исследования.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

– *теоретические*: анализ и интерпретация психолого-педагогической литературы по теме исследования с целью изучения прогностической компетентности как научно-педагогической проблемы и выявления проблем формирования прогностической компетентности у студентов; изучение образовательных программ, учебных планов, рабочих программ и методического обеспечения для установления современного состояния процесса формирования прогностической компетентности в условиях реализации программ высшего образования; сравнение и синтез полученной информации; моделирование; обобщение с целью формулировки выводов;

– *эмпирические*: методы проектирования, классификации для упорядочивания компонентов прогностической компетентности, процесса ее формирования, закрепления полученных данных в функционально-логическую структуру; методы сбора информации: тестирование, опрос, метод экспертных оценок; методика сценарного прогнозирования и ретроспективного анализа для разработки прогноза профессионального будущего; комплекс стандартизированных методик для диагностики исходного и итогового уровня сформированности прогностической компетентности; сравнительный анализ с применением *T*-критерия Вилкоксона с целью анализа данных и выявления достоверных значимых различий между показателями зависимых выборок.

База исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург) и ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск). Результаты исследования были внедрены в практику работы ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург), что подтверждено актами внедрения. В исследовании приняли участие 211 человек, из них 206 студентов очной формы обучения и 5 экспертов (преподаватели университета).

Этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2021 по 2025 год в три этапа.

На *первом (диагностическом) этапе* (2021–2022) проведен анализ и интерпретация психолого-педагогической литературы, изучены образовательные программы, учебные планы, рабочие программы и методические материалы дисциплин для установления теоретических и практических аспектов проблемы формирования прогностической компетентности. В ходе этапа сформулировано проблемное поле исследования, уточнен понятийный аппарат; определены организационно-педагогические условия реализации процесса формирования прогностической компетентности; научно обоснованы и разработаны структурно-функциональная модель и процесс формирования прогностической компетентности. В ходе реализации

этапа проведена входная диагностика сформированности прогностической компетентности обучающихся. Данному этапу предшествовала исследовательская работа по изучению роли куратора в системе профессиональной подготовки специалистов.

На *втором (формирующем) этапе* (2022–2023) осуществлен процесс формирования прогностической компетентности у студентов на основе реализации структурно-функциональной модели.

На *третьем (контрольном) этапе* (2023–2025) реализована верификация структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности у студентов, подведены итоги исследования, сделаны выводы и оформлен текст диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

– конкретизировано понятие «прогностическая компетентность», его структура и содержание. Прогностическая компетентность – это образовательный результат, обеспечивающий умение осуществлять прогнозирование – обоснованную оценку возможного будущего, сопряженного с неопределенностью. Структурно данная комплексная характеристика представляет собой актуализированное проявление способностей (компетенций), необходимых для продуктивного выполнения прогностической деятельности: совершать действия по адекватному целеполаганию, планированию достижения целей, проектированию собственной образовательной деятельности; оценивать личностные ресурсы для достижения цели, контролировать их распределение и находить способы совершенствования; осуществлять продуктивные действия по реализации профессиональных устремлений и возможностей, направленных на поступательное продвижение по собственной траектории развития; проводить рефлексию собственной деятельности, собственных достижений и затруднений, сформированности дефицитных профессионально значимых качеств; выполнять действия по корректровке целей и вектора развития;

– определены методологические основы формирования прогностической компетентности как совокупность подходов, где *прогностический* подход позволяет расширить представления о потенциальных возможностях и рисках в планировании профессионального будущего, оказывающих влияние на конечный результат; *компетентностный* – устанавливает совокупность знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для продуктивной учебно-профессиональной деятельности студентов; *персонализированный* – направлен на формирование и развитие способности студента управлять своей профессиональной и личностной продуктивностью; *акмеологический* – обеспечивает непрерывное самосовершенствование для достижения профессионализма в процессе осуществления прогностической деятельности; *когнитивный* – ориентирует на формирование и развитие познавательных (когнитивных) способностей студентов, способствующих осуществлению прогностических действий; *системный* – обеспечивает целостность и устойчивые взаимосвязи многообразия компонентов процесса формирования прогностической компетентности. В контексте данных подходов обоснованы методы прогнозирования, где *сценарный метод* определяет совокупность техник и способов разработки прогноза – событийной деятельности человека в соответствии с личностными смыслами и целями; *ретроспективный*

анализ направлен на построение сценария в логике от заданного будущего к настоящему, на соотнесение планируемого результата с текущим с целью контроля правильности прогноза; *метод моделирования* для построения прогнозных моделей компетенций специалиста;

– разработана структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности, основанная на прогностическом, компетентностном, персонализированном, акмеологическом, когнитивном и системном подходах и состоящая из взаимосвязанных блоков: *целевого*, обозначающего конечный результат; *теоретико-методологического*, определяющего выбор стратегического решения формирования прогностической компетентности; *содержательного*, соотносящегося с компонентным составом прогностической компетентности; *технологического*, определяющего последовательность этапов формирования прогностической компетентности (начально-диагностический, проектировочный, реализационный, итогово-диагностический, аналитический); *детерминационно*, определяющего ресурсы развития и самореализации студента (создание образовательной среды, организационно-педагогических условий); *оценочно-результативного*, включающего обратную связь по результатам обучения;

– выявлен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих готовность студентов и преподавателей к переходу на новый формат обучения, к новым формам взаимодействия в процессе обучения: *организационно-методических* (подразумевают разработку и внедрение адаптированных образовательных продуктов, учитывающих уровень подготовки, индивидуальные особенности и потребности обучающихся для формирования прогностической компетентности), *психолого-педагогических* (направлены на формирование устойчивой мотивации студентов к профессиональному росту, активизацию их внутренних ресурсов и стимулирование личностного развития), *технологических* (обеспечивают интеграцию инновационных технологических решений в учебные дисциплины, применение инструментов оценки образовательных результатов, создание и апробацию механизма реализации структурно-функциональной модели в образовательном процессе вуза), *кадровых* (обеспечивают готовность преподавателей работать в парадигме персонализированного обучения, осваивая новые роли консультантов и координаторов с ориентацией на активность, самостоятельность, инициативность студента в процессе обучения);

– определены этапы формирования прогностической компетентности, отражающие содержание данного процесса; установлены критерии оценки сформированности прогностической компетентности: деятельностный критерий (способность применять прогностические компетенции в профессиональной деятельности); мотивационный критерий (осознание значимости прогностической компетентности); рефлексивный критерий (способность анализировать свою профессиональную деятельность, достижения, затруднения, причины и последствия изменений, корректировать вектор развития);

– в форме опытно-поисковой работы осуществлена верификация структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности у студентов вуза в контексте комплекса организационно-педагогических условий.

Теоретическая значимость исследования. Полученные результаты исследования расширяют научные представления профессиональной педагогики

о значении и содержании прогностической компетентности и процессе ее формирования в условиях высшего образования в следующих положениях:

- расширено теоретическое представление о структуре и содержании понятия «прогностическая компетентность» как системном профессионально-личностном качестве, позволяющем студенту предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную и профессиональную траекторию и продвижение к целенаправленному достижению образовательных задач в процессе осуществления прогностической деятельности; уточнено понятие «формирование прогностической компетентности» как специально организованный процесс проектирования познавательно-прогностической деятельности студента с применением прогностических методов и процедур в образовательном процессе;

- доказана целесообразность комплексного применения методологических подходов к формированию прогностической компетентности: прогностического, компетентностного, персонализированного, акмеологического, когнитивного и системного; обосновано включение в процесс исследования прогностической компетентности новых теоретических подходов – персонализированного и когнитивного;

- разработанная структурно-функциональная модель позволяет обеспечить высокую степень организованности и понимания причинно-следственных связей в процессе формирования прогностической компетентности, что повышает его эффективность;

- выявлены организационно-педагогические условия, способствующие положительному результату реализации процесса, разработанного на основе структурно-функциональной модели;

- определены этапы формирования прогностической компетентности и компоненты этого процесса, детализирующие его содержание и результат.

Практическая значимость исследования подтверждается:

- результатами реализации процесса, осуществленного на основе структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности у студентов вуза с применением организационно-педагогических условий (подтверждено актами внедрения);

- результатами статистических данных итоговой диагностики (количество обучающихся со средним и высоким уровнем прогностической компетентности);

- применением опыта проектирования персонализированных образовательных траекторий как перспектив профессиональных достижений студента и его сопровождения в продвижении по траектории к цели профессионального развития;

- возможностью использования результатов исследования в практике образовательных организаций высшего образования для разработки актуальных образовательных практик в новых условиях;

- опубликованными 22 научными работами (из которых 9 в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр ВАК РФ), устанавливающими возможность применения результатов исследования в практике образовательных организаций системы высшего образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Прогностическая компетентность включает умение осуществлять прогнозирование – обоснованную оценку будущих образовательных событий с целью управления неопределенностью и принятия решений, формирующуюся в процессе построения персонализированной образовательной траектории профессионального становления и актуализирующуюся в следующих видах прогностической деятельности:

- совершать действия по адекватному целеполаганию, планированию достижения целей, проектированию собственной образовательной деятельности;
- оценивать личностные ресурсы для достижения цели, контролировать их распределение и находить способы совершенствования;
- осуществлять продуктивные действия по реализации профессиональных устремлений и возможностей, направленных на поступательное продвижение по собственной траектории развития;
- проводить рефлексию собственной деятельности, собственных достижений и затруднений, сформированности дефицитных профессионально значимых качеств;
- выполнять действия по корректировке целей и вектора развития.

2. Формирование прогностической компетентности на основе ведущих положений прогностического, компетентностного, персонализированного, акмеологического, когнитивного и системного подходов продуктивно влияет на конечный результат процесса формирования прогностической компетентности, позволяет рассматривать студента как субъекта образовательного процесса, способного самостоятельно и ответственно управлять своим обучением для получения желаемого результата, и, используя свой личностный потенциал, осуществлять деятельность, направленную на достижение вершин профессионализма; реализация подходов обеспечивает системность, целостность, этапность, практико-ориентированность, непрерывность и технологичность процесса формирования прогностической компетентности, а также его согласованность, вариативность и верифицируемость.

3. Эффективность формирования прогностической компетентности у студентов вуза обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий:

- организационно-методических: создание образовательных ресурсов, представляющих разнообразные адаптированные к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и потребностям студентов образовательных программ, элективных модулей, онлайн-курсов, направленных на развитие конкретных профессиональных компетенций, необходимых качеств и способностей студентов;
- психолого-педагогических, предусматривающих мотивированное активное включение студента в свое профессиональное развитие, стимулирование студента к использованию внутренних ресурсов и возможностей на пути личностного развития;
- технологических, обеспечивающих встраивание разработанных технологических решений в содержание соответствующих учебных дисциплин, и использование инструментов оценки результатов деятельности студентов;
- кадровых, предполагающих готовность преподавателей к переходу на персонализированный формат обучения, к новым формам взаимодействия

в системе «студент – преподаватель», в которых преподаватель выполняет роль консультанта и координатора с ориентацией на активность, самостоятельность, инициативность студента в процессе обучения.

4. Формирование прогностической компетентности у студентов вуза обеспечивает реализация структурно-функциональной модели, включающей *целевой* (определен социальным заказом и потребностями личности), *теоретико-методологический* (определен выбором стратегического решения по формированию прогностической компетентности), *содержательный* (определен целью и динамикой процесса формирования прогностической компетентности), *технологический* (определен логикой и последовательностью этапов формирования прогностической компетентности: диагностический, проектировочный, реализационный, итогово-диагностический, аналитический), *детерминационный* (определен необходимостью обеспечения процесса самосовершенствования и самореализации студента: создание образовательной среды, организационно-педагогических условий), *оценочно-результативный* (определен необходимостью включения обратной связи по результатам обучения) – структурированную совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых блоков в соответствии с требованиями подготовки студентов и потребностями рынка труда.

5. Процесс формирования прогностической компетентности необходимо проводить последовательно, реализуя следующие этапы: *начально-диагностический* (выявление исходного уровня прогностической компетентности на основе соответствующих критериев, потенциала (ресурсов) студентов, компетентностных дефицитов, построение компетентностной модели); *проектировочный* (проектирование персонализированной образовательной траектории); *реализационный* (поступательное продвижение по собственной траектории развития); *итогово-диагностический* (выявление уровня сформированности прогностической компетентности); *аналитический* (рефлексия деятельности, достижений, затруднений; анализ причин и последствий изменений, корректировка вектора развития).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается методологически выверенным подкреплением теоретических положений, лежащих в основе исследования; сообразностью применяемых методов предмету и цели исследования; опорой на достижения педагогической науки; репрезентативностью выборки респондентов; статистическим подтверждением результатов опытно-поисковой работы.

Личный вклад автора состоит в построении концепции исследования; в самостоятельной разработке структурно-функциональной модели, критериев и показателей уровней формирования прогностической компетентности, в практической реализации процесса формирования прогностической компетентности; в организации и личном участии во всех этапах опытно-поисковой работы, в систематизации, обработке и интерпретации полученных результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись последовательно на всех этапах. Полученные результаты отражены в статьях различного уровня. Результаты отдельных этапов исследования представлены на международных (Екатеринбург, 2022, Первоуральск, 2023) и всероссийских конференциях (Москва, 2010; Челябинск, 2010; Екатеринбург, 2010, 2011, 2023, 2024).

Результаты исследования обсуждались на научных семинарах и заседаниях кафедр РГППУ, УрГПУ (Екатеринбург, 2022–2025), ШГПУ (Шадринск, 2025).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования по направлениям исследования п. 4 «Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции»; п. 18 «Подготовка специалистов в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования».

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (232 источника, из них 27 – зарубежных авторов), 8 приложений. Текст иллюстрируют 4 таблицы, 22 рисунка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования; рассмотрена степень разработанности проблемы в педагогической теории и практике; определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи, установлен комплекс методов исследования; представлены научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования; изложены основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Теоретико-методологические основы прогнозирования профессионального будущего студентов»** уточнено понятие «прогностическая компетентность», определена ее структура, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных компетенций. С опорой на труды ведущих исследователей определена важность формирования прогностической компетентности у студентов; определены организационно-педагогические условия формирования прогностической компетентности; разработана структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования.

Анализ научной литературы по проблеме прогнозирования показал, что она решалась в психологии главным образом в теоретическом плане, где личность – объект прогноза, а прогнозирование – вид деятельности человека, заключающийся в познании будущего на основе осознанного мыслительного поиска. Исследовательской установкой психологов стали концепции психологического времени: временные ориентации на прошлое, настоящее и будущее (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), личностной организации времени и экстраполяция себя в будущее (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, В. И. Ковалев). По результатам анализа можно заключить, что прогнозирование в психологии связывается с построением жизненной и профессиональной стратегии (К. А. Абульханова, Т. Н. Березина, Е. И. Головаха, Д. П. Заводчиков, Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, В. Н. Петрова, Н. Г. Церковникова), с изучением тех качеств мышления, которые позволяют упреждать будущее и влияют на успешность прогнозирования (Г. Н. Зеленко, А. Ф. Присяжная (А. Ф. Матушак), Л. А. Регуш, А. Тоффлер), с исследованием прогностических процессов в педагогической деятельности (С. Гершунский, Н. В. Горбунова, Л. Е. Никитина, И. А. Липский, С. Н. Майорова).

Особое внимание уделено работам, в которых рассматриваются вопросы формирования прогностической компетентности в контексте системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Авторы подчеркивают значимость исследования прогностической компетентности в профессиональной подготовке педагогов (Е. В. Макарова, А. А. Покровская, Н. А. Сайфуллина, С. А. Тарасова). Результаты исследований показали, что овладению прогностической компетентностью способствует процесс формирования индивидуального маршрута профессионального становления (И. Ф. Бережная, О. М. Растопчина, В. С. Третьякова).

В результате теоретического анализа конкретизировано понятие «прогностическая компетентность»: это интегративное качество личности, которое определяет ее способность и готовность осуществлять следующие виды прогностической деятельности: способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение (ПрК-1), способность планировать свой образовательный маршрут (ПрК-2); способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом (ПрК-3); способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамике достижений (ПрК-4); способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде (ПрК-5).

Таким образом, был определен состав прогностических компетенций, которые представляют содержательную сущность прогностической компетентности.

Проведенный анализ стандартов ФГОС ВО последнего поколения по программам бакалавриата позволил сделать вывод, что формирование прогностических качеств как результата обучения отражено в категории универсальных компетенций «Самоорганизация и саморазвитие» – УК-6 (способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни). Данная компетенция регламентирует формирование и развитие способности выпускника разрабатывать индивидуальные прогнозы личностной, образовательной и профессиональной деятельности, для реализации которой необходимо осуществлять все виды прогностической деятельности. Анализ учебно-методической документации показал, что компетенция УК-6 формируется в ряде дисциплин, но планомерное, системное ее формирование и совершенствование (с 1-го по 4-й курс) не осуществляется.

С позиции реализации требований ФГОС ВО был изучен опыт ведущих университетов страны в области проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Томского государственного университета, Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва), Пензенского государственного университета, Российского государственного профессионально-педагогического университета и др.), в результате чего была разработана технология управления профессиональным становлением студентов, представляющая собой целостный процесс взаимосвязанных этапов по разработке персонализированной образовательной траектории: постановка целей (личный заказ обучающегося), диагностика личностных и компетентностных ресурсов (выявление актуального уровня сформированности прогностических компетенций, выявление дефицитов), разработка

компетентностной модели (выбор образовательных событий для восполнения компетентностных дефицитов), поступательное продвижение по собственной траектории развития (реализация образовательных событий), рефлексия, оценка собственной деятельности, планирование новых целей. Разработанная технология – основа для формирования прогностической компетентности.

В качестве теоретико-методологической основы исследования определены взаимосвязанные друг с другом научные подходы, обусловленные процессом формирования прогностической компетентности: прогностический подход, позволяющий определить потенциальные траектории профессионального будущего и как это будущее может быть достигнуто (Е. В. Неборский, А. В. Хуторской, J. Robinson); компетентностный, представляющий основу для получения результатов формирования прогностической компетентности (Дж. Равен, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской); персонализированный, направленный на развитие способности студента управлять процессом личностного и профессионального роста (В. А. Петровский, Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, R. DeLorenzo, J. Devine, В. Bray, E. Parkhurst, K. Robinson); акмеологический, обеспечивающий самореализацию и самодвижение студента к вершине профессионального развития (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. Т. Ганжин, А. А. Деркач, З. В. Диянова, Е. П. Бочарова, Н. В. Кузьмина, А. М. Зимичев, А. А. Реан, В. А. Чупина, Т. М. Щеголева); когнитивный, позволяющий осуществлять познание будущего на основе осознанного мыслительного поиска (В. Н. Дружинин, Дж. Келли). Совокупность положений системного подхода обеспечила методологическую основу проектирования модели формирования прогностической компетентности как системы, а также обоснованный взгляд на весь исследовательский процесс (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин).

На основе выделенных научных подходов и установленного состава прогностической компетентности определены критерии оценивания сформированности прогностической компетентности: мотивационный (включенность внутренней мотивации в выполнение прогностической деятельности), деятельностный (готовность выполнять прогностическую деятельность), рефлексивный (умение анализировать собственную деятельность, достижения, затруднения, причины и последствия изменений, корректировать вектор развития). Для измерения индивидуальных достижений студентов и определения способности осуществлять прогностическую деятельность определены показатели (ЗУВ) по уровням, позволяющие отслеживать сформированность целевых результатов по каждой прогностической компетенции.

Установленные концептуальные положения и методологические подходы легли в основу проектирования структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности у студентов вуза. Модель (рисунок 1) характеризуется целостностью составляющих ее блоков:

– *целевой* – содержит обоснование актуальности формирования прогностической компетентности на уровне высшего образования, включает соответствующие цель и задачи, которые должны решаться путем настоящего исследования на базе теоретического знания в области прогнозирования;

– *теоретико-методологический* – основывается на прогностической функции высшего образования, выстроен в логике обоснования установленных подходов, ориентирующих научное исследование на получение новых знаний о прогнозировании, особенностях и закономерностях разработки прогнозов, о механизмах формирования прогностической компетентности у студентов вуза. Установленные подходы интегрируют принципы, детализирующие методологию исследования: принцип *человеческих приоритетов* – предусматривает ориентацию на человека, его потребности, возможности (потенциал), признание ценности партнерских доверительных отношений обучаемого и обучающего, гармонизацию их целей в движении к значимому результату; принцип *сознательности и активности* – гарантирует осознанную продуктивную деятельность, направленную на собственное успешное развитие и функционирование для достижения поставленной цели; принцип *саморазвития* – обеспечивает готовность осуществлять деятельность по преобразованию себя на основе присутствующих данной личности качеств, адекватного познания себя, своих возможностей; принцип *диагностического целеполагания* – позволяет организовывать образовательный процесс как предсказуемое, достоверное и целенаправленное взаимодействие субъектов образования; принцип *вариативности содержания образования* – обеспечивает гибкость и мобильность образования, подразумевает учет разнообразных потребностей и возможностей обучаемых, создание индивидуальных программ обучения для достижения целей роста каждого студента; принцип *системности* – позволяет изучить процесс формирования прогностической компетентности как целостной системы;

– *содержательный* – включает методы, формы и средства, направленные на освоение знаний, умений, владений, репрезентирующих прогностическую компетентность студентов вуза. В данном блоке отражена специфика деятельности участников образовательных отношений по достижению целевого результата;

– *технологический* – раскрывает реализацию технологии формирования прогностической компетентности студентов вуза, представляющей целостный процесс взаимосвязанных этапов, начиная с первичной диагностики актуального уровня прогностической компетентности (1-й курс) и заканчивая аналитической деятельностью по рефлексии и корректировке целей развития (4-й курс);

– *детерминационный* – включает организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование прогностической компетентности:

1) *организационно-методические условия* необходимы для создания в образовательной организации многовариантных образовательных ресурсов для обеспечения гибкости и мобильности образования по персонализированным образовательным программам (траекториям) с учетом уровня подготовки и профессиональных потребностей обучаемых;

2) *психолого-педагогические условия* способствуют мотивированному активному включению студента в свое профессиональное становление, стимулированию студента к использованию личностных ресурсов и возможностей на пути профессионального развития, созданию психологически комфортной образовательной среды;

3) *технологические условия* обеспечивают встраивание разработанных технологических решений в содержание соответствующих учебных дисциплин

и использование инструментов обучения и оценки результатов деятельности студентов;

4) *кадровые условия* предполагают готовность преподавателей (тьюторов, наставников) быть лично ответственными за результат, за удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся, за обеспечение их инициативной субъектной позиции, за организацию обучения, нацеленную на прогресс каждого обучающегося;

– *оценочно-результативный* – содержит критерии оценивания и уровни сформированности прогностической компетентности.

Основные критерии, определяющие сформированность прогностической компетентности:

1) *мотивационный* – определяет готовность личности прогнозировать, преодолевать когнитивные трудности и целенаправленно развивать свои прогностические способности (наличие интереса к анализу будущего и прогностическим задачам; осознание важности прогнозирования в профессиональной и личной жизни; внутренняя и внешняя мотивация к развитию прогностических умений);

2) *деятельностный* – отражает практическую составляющую прогностической компетентности, показывая, насколько человек способен применять теоретические знания прогнозирования в конкретных решениях (умение выявлять закономерности и тенденции в различных сферах; способность строить вероятностные модели будущего; владение методами прогнозирования; применение прогностических умений в реальных ситуациях);

3) *рефлексивный* – позволяет оценить точность прогнозов и скорректировать дальнейшие действия (анализ успешности/ошибочности сделанных прогнозов; корректировка стратегий прогнозирования на основе обратной связи; осознание ограничений и факторов, влияющих на точность прогнозов; способность к самооценке и развитию прогностических навыков).

Уровни сформированности прогностической компетентности:

– *низкий* (ограниченное понимание причинно-следственных связей между событиями; прогнозы носят интуитивный или случайный характер без опоры на факты и анализ; неспособность оценивать риски и альтернативные варианты развития событий; планирование краткосрочное, без учета долгосрочных последствий; затруднения в коррекции действий при изменении условий);

– *средний* (умение выявлять основные закономерности и строить прогнозы на основе имеющихся данных; способность оценивать несколько вариантов развития событий, но с ограниченной точностью; учет вероятных рисков, но с возможностью погрешностей в их оценке; планирование включает среднесрочные перспективы, но с некоторой долей неопределенности; гибкость в коррекции действий, но не всегда оптимальная);

– *высокий* (глубокий анализ причинно-следственных связей и использование методов прогнозирования; точные и обоснованные прогнозы с учетом множества факторов; эффективная оценка рисков и возможных альтернатив; долгосрочное стратегическое планирование с высокой степенью надежности; быстрая и адекватная коррекция действий в изменяющихся условиях).

Во второй главе **«Опытно-поисковая работа по формированию прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования»** представлен процесс формирования прогностической компетентности, который реализовывался согласно структурно-функциональной модели.

Опытно-поисковая работа проводилась в период с 2021 по 2025 г. на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург) и ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск).

В исследовании принимали участие 206 обучающихся очной формы обучения направлений подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение», профили «Экономика и управление», «Управление документами в условиях цифровой экономики», «Физкультурно-спортивная деятельность», «Машиностроение и металлообработка», «Высокие технологии в сварке и плазменной обработке материалов», «Дизайн», «Перевод и реферирование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология профессионального образования», «Психология развития и образования».

На *диагностическом этапе* определены критерии оценивания сформированности прогностической компетентности: мотивационный (включенность внутренней мотивации к выполнению прогностической деятельности), деятельностный (готовность выполнять прогностическую деятельность), рефлексивный (готовность к рефлексии деятельности, достижений, затруднений; способность анализировать причины и последствия изменений, корректировать вектор развития). Сформированность прогностической компетентности оценивалась по трем уровням: низкий (наличие представлений о способах решения проблемы – прогнозирование профессионального будущего), средний (разработка способа решения поставленной проблемы и ее решение), высокий (выявление проблемы в заданной области, разработка способа решения и ее решение).

Дескриптивный анализ полученных результатов входной диагностики позволил установить, что преобладающими являются низкий и средний уровни сформированности прогностической компетентности в общей выборке респондентов.

По результатам диагностики в курсах «Технологии самоорганизации и саморазвития» и «Педагогика» в общей выборке респондентов (206 чел.) прошло поэтапное обучение навыкам построения прогнозов с применением методики сценарного прогнозирования – совокупности техник, правил и способов разработки прогноза, и ретроспективного анализа – от будущего к настоящему.

Первый этап (цель: определение актуального уровня студента) – определение ресурсов обучающегося, возможностей для достижения желаемой цели, выявление профессиональных дефицитов (самодиагностика, экспертная оценка). Результат – компетентностная модель как результат обучения в вузе.

Второй этап (цель: определение личностных смыслов, жизненных и профессиональных целей) – определение базовых жизненных ценностей, обучение техникам постановки целей жизни (практические занятия, задания, упражнения). Результат – направленность деятельности на достижение цели.

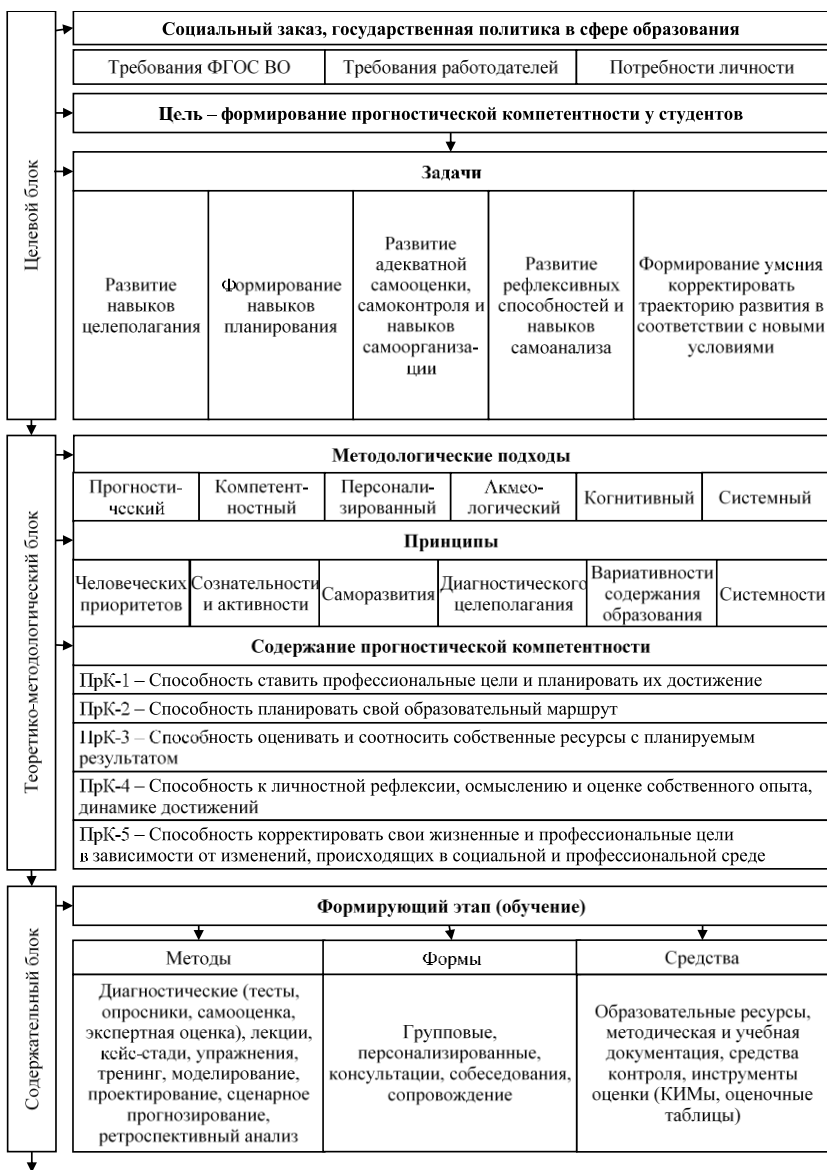


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности у студентов (начало)



Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности у студентов (окончание)

Третий этап (цель: планирование образовательного результата по годам обучения) – знакомство с образовательными ресурсами образовательной организации (дополнительными образовательными программами, курсами, мастер-классами, онлайн-курсами, конференциями, конкурсами и пр.), работодателя (практиками, стажировками, профессиональными пробами), внешними предложениями (интегративной платформы Coursera, сетевым образованием); проектирование персонализированной образовательной траектории (наполнение профессионального маршрута событиями, объектами, ориентированными на достижение цели). Результат – персонализированная образовательная траектория (консультирование, рекомендации, беседы).

Четвертый этап (цель: преодоление разрыва между идеальным и реальным) – поступательное продвижение по собственной траектории развития к желаемому результату (сопровождение). Результат – преодоление разрыва между реальным и идеальным состоянием готовности выпускника к вхождению в профессиональную среду.

Пятый этап (цель: оценка социальной и личностной готовности как профессионала) – рефлексия собственной деятельности, достижений, затруднений, профессионально значимых качеств, выявление динамики личностного и профессионального роста (самоанализ, самооценка, экспертная оценка). Результат – аналитические данные о готовности выпускника как профессионала.

На *итогово-диагностическом этапе* с целью выявления динамики уровня сформированности прогностической компетентности обучающихся проведена итоговая диагностика. Диагностика осуществлялась посредством того же набора методик, что и на этапе входной диагностики.

В общей выборке респондентов наблюдается положительная динамика уровня сформированности прогностической компетентности. По ПрК-1 (способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение) выявлена положительная динамика на среднем (на 35 %) и высоком (на 6,1 %) уровнях. Отмечено снижение показателей низкого уровня (на 45,3 %). По ПрК-2 (способность планировать свой образовательный маршрут) выявлено снижение количества обучающихся, у которых данная компетенция была сформирована на низком уровне (на 17,2 %). Показатели среднего уровня практически не изменились (снижение на 0,2 %). На высоком уровне выявлено увеличение показателей на 6,2 %. По ПрК-3 (способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом) выявлено снижение показателей на низком (на 19,4 %) и среднем (на 7,8 %) уровнях в связи с положительной динамикой на высоком уровне (на 26,7 %). По ПрК-4 (способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамике достижений) отмечена положительная динамика на среднем (на 9,4 %) и высоком (на 1,1 %) уровнях, а также снижение показателей на низком уровне (на 10,6 %). В формировании ПрК-5 (способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде) выявлена положительная динамика на среднем (на 12,8 %) и высоком (на 12,1 %) уровнях. Показатели низкого уровня снизились на 35,3 %.

Таким образом, отмечаются значимые различия в уровне сформированности прогностической компетентности на этапах входной и итоговой диагностики, характеризующем положительной динамикой (рисунок 2).



Рисунок 2 – Сравнительный анализ результатов начально-диагностического и итогово-диагностического этапов по уровню сформированности прогностической компетентности

Положительная динамика выявлена по всем компонентам прогностической компетентности (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа показателей входной и итоговой диагностики

Переменная	Значение <i>T</i> -критерия Вилкоксона	Уровень значимости	Отрицательный ранг	Положительный ранг
Прогнозирование (ПрК-1)	-9,810 ^b	,000	62,23	80,54
Целеполагание (ПрК-1)	-1,621 ^b	,000	54,50	81,55
Планирование (ПрК-2)	-9,222 ^b	,000	61,08	91,03
Анализ противоречий (ПрК-3)	-7,137 ^b	,000	75,38	81,17
Принятие решения (ПрК-3)	-9,810 ^b	,000	80,47	80,90
Критерий оценки качества (ПрК-4)	-5,562 ^b	,000	73,74	76,10
Самоконтроль (ПрК-4)	-8,731 ^b	,000	61,34	84,05
Коррекция (ПрК-5)	-6,312 ^b	,000	66,66	81,94

Результаты опытно-поисковой работы позволяют сделать вывод, что формирование прогностической компетентности у студентов вуза в соответствии с реализацией структурно-функциональной модели характеризуется положительной динамикой, что подтверждает ее эффективность и гипотезу исследования.

В **заключении** обобщены теоретические и практические результаты исследования, сформулированы выводы. Достижение цели научного обоснования и разработки структурно-функциональной модели и организационно-

педагогических условий формирования прогностической компетентности у студентов решает поставленную проблему.

В работе раскрыта актуальность исследования прогностических компетенций и целенаправленного формирования прогностической компетентности в условиях динамично изменяющейся профессиональной реальности с целью снижения неопределенности будущего путем его предвидения и построения планов. Прогностическая компетентность определена как образовательный результат, обеспечивающий осуществление прогностической деятельности: совершать действия по адекватному целеполаганию, планированию достижения целей, проектированию собственной образовательной деятельности; оценивать собственные ресурсы для достижения цели, контролировать их распределение и находить способы совершенствования; осуществлять продуктивные действия по реализации профессиональных устремлений и возможностей, направленных на поступательное продвижение по собственной траектории развития; проводить рефлексию собственной деятельности, собственных достижений и затруднений, сформированности дефицитных профессионально значимых качеств; выполнять действия по корректировке целей и вектора развития.

В исследовании обосновано применение основных положений прогностического, компетентностного, персонализированного, акмеологического, когнитивного и системного подходов в процессе формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования. Прогностический подход дает возможность оценить как перспективы, так и угрозы при проектировании профессионального будущего. Компетентностный подход ориентирован на цель – формирование прогностической компетентности. Персонализированный подход направлен на овладение студентами знаний и навыков в собственном темпе по индивидуальной траектории. Акмеологический подход предусматривает комплекс условий, механизмов и факторов, оптимизирующих процесс поступательного самодвижения студента по выстроенной траектории к его максимальной самореализации. Когнитивный подход обеспечивает выявление и развитие познавательных (когнитивных) способностей студентов, способствующих осуществлению прогностических действий. Системный подход поддерживает процесс формирования прогностической компетентности как целостной системы.

На основе социального заказа, государственной политики в сфере образования, требований ФГОС ВО и требований работодателей к выпускникам вуза, а также потребностей самого студента разработана структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности, которая включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, детерминационный, оценочно-результативный блоки. Модель реализована посредством осуществления ряда этапов: диагностического, проектировочного, реализационного, итогово-диагностического, аналитического. На основе методологических подходов определены критерии оценивания (мотивационный, деятельностный, рефлексивный), а также уровни (низкий, средний, высокий) сформированности прогностической компетентности. Модель может быть рекомендована к массовому внедрению в образовательную практику вузов.

В исследовании выявлен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование прогностической компетентности: органи-

зационно-методических (предусматривают разработку методического обеспечения для внедрения прогностических задач в учебные программы, организацию учебного процесса с учетом включения в него элементов прогнозирования, создание комплекса диагностических средств для оценки сформированности прогностических компетенций у обучающихся), психолого-педагогических (нацелены на вовлечение студентов в процесс прогнозирования с перспективой достижения соответствующего целевого результата через мотивацию, развитие прогностического мышления, способствующих их сознательности и активности в этом процессе), технологических (реализация совокупности технологических решений, предусматривающих интеграцию методов, средств и способов обучения и контроля, необходимых для продуктивного выполнения прогностической деятельности), кадровых (готовность преподавателей к переходу на новый формат обучения и партнерскому взаимодействию, междисциплинарному проектированию прогностического содержания).

Результаты исследования подтвердили положительную динамику в процессе формирования прогностической компетентности у респондентов – студентов вуза, и, соответственно, гипотезу исследования. Статистическая значимость полученных результатов опытно-поисковой работы подтверждена непараметрическими методами обработки данных.

Основные положения и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора (общим объемом 9,3 п.л.).

Статьи в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр ВАК РФ для публикаций основных результатов диссертационных исследований

1. Великанова (Кайгородова), А. Е. Структура педагогических традиций института кураторства / А. Е. Великанова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2011. – № 1. – С. 19–23 (0,3 п.л.).

2. Великанова (Кайгородова), А. Е. Куратор академической группы как социальный продюсер / А. Е. Великанова, В. С. Третьякова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 5–9 (0,3 п.л. / 0,15 п.л.).

3. Кайгородова, А. Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося / В.С. Третьякова, А. Е. Кайгородова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 1 (51). – С. 10–21 (0,75 п.л. / 0,3 п.л.).

4. Кайгородова, А. Е. Исследование направленности личности как компонента персонифицированного субъекта деятельности / А. Е. Кайгородова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИН-САИТ). – 2024. – № 2 (18). – С. 86–98 (0,8 п.л.).

5. Кайгородова, А. Е. Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования / А. Е. Кайгородова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13, № 2 (61). – С. 102–113 (1,25 п.л.).

6. Кайгородова, А. Е. Методологические основы исследования прогностической компетентности у студентов вуза / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2025. – № 2 (108). – С. 35–48 (0,8 п.л. / 0,4 п.л.).

***Статьи в рецензируемых научных изданиях, входящих
в международные реферативные базы данных Scopus, Web of Science***

7. Кайгородова, А. Е. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 101–124 (1,5 п.л. / 0,3 п.л.).

8. Кайгородова, А. Е. Базовые компоненты личностного ресурса, характеризующие персонифицированный субъект деятельности: исследование влияния на академическую успешность студента вуза / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова, А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 206–230 (1,5 п.л. / 0,3 п.л.).

9. Кайгородова, А. Е. Психологические предикторы мотивационной насыщенности профессиональной жизни личности на этапе профессионального образования / А. А. Шаров, Е. В. Лебедева, А. Е. Кайгородова, Д. П. Заводчиков // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 176–200 (1,5 п.л. / 0,3 п.л.).

Главы в коллективных монографиях

10. Кайгородова, А. Е. Тьютор в проектировании и реализации персонализированной образовательной траектории / А. Е. Кайгородова // Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. – Екатеринбург : РГППУ, 2021. – С. 88–106 (7,5 п.л. / 1,2 п.л.).

11. Субъективная картина профессиональной жизни личности / Д. П. Заводчиков, Е. В. Лебедева, А. А. Шаров, А. Е. Кайгородова ; под общ. ред. Д. П. Заводчикова. – Екатеринбург : АМБ, 2024. – 132 с. (8,25 п.л. / 1,6 п.л.).

***Статьи в журналах, сборниках научных трудов и тезисы докладов
на научно-практических конференциях***

12. Великанова (Кайгородова), А. Е. Куратор в системе профессиональной подготовки специалистов / А. Е. Великанова, Н. П. Сулимова // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23–25 ноября 2009 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2009. – С. 17–18 (0,1 п.л. / 0,05 п.л.).

13. Великанова (Кайгородова), А. Е. Куратор как субъект профессионального становления специалиста / А. Е. Великанова, Н. П. Сулимова // Развитие социальной педагогики в России и подготовка кадров : материалы XIII Всерос. соц.-пед. чтений, посвященных 15-летию подготовки социальных педагогов (Москва, 26 марта 2010 г.). – Москва : РГСУ, 2010. – С. 93–96 (0,18 п.л. / 0,09 п.л.).

14. Великанова (Кайгородова), А. Е. Институт кураторства: сущность и становление / А. Е. Великанова // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности : материалы 7-х Международ. Макаренк. студ. пед. чтений (Екатеринбург, 8 апреля 2010 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2010. – С. 149–152 (0,18 п.л.).

15. Великанова (Кайгородова), А. Е. Роль кураторства в образовательно-воспитательном процессе вуза / А. Е. Великанова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : материалы Всерос. студенч. науч.-практ. конф. (Челябинск, 20–21 апреля 2010 г.). – Челябинск : ЧГПУ, 2010. – С. 32–34 (0,1 п.л.).

16. Великанова (Кайгородова), А. Е. Роль социально-педагогических традиций в воспитательной работе с молодежью / А. Е. Великанова // Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 24–25 ноября 2010 г.). – Челябинск : ЧГПУ, 2010. – С. 372–375 (0,18 п.л.).

17. Великанова (Кайгородова), А. Е. Роль куратора в формировании социально-психологического здоровья студентов / А. Е. Великанова // Культура здоровья и образование: состояние, проблемы, перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 31 октября – 2 ноября 2011 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2011. – С. 157–161 (0,25 п.л.).

18. Великанова (Кайгородова), А. Е. Социально-педагогические традиции воспитательной работы с молодежью / А. Е. Великанова // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности : материалы 8-х Международ. Макаренк. студ. пед. чтений (Екатеринбург, 7 апреля 2011 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2011. – С. 96–100 (0,25 п.л.).

19. Кайгородова, А. Е. Ответственность как универсальный компонент SOFT-компетенции педагогов профессионального образования / Е. В. Лебедева, В. А. Березина, А. Е. Кайгородова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 3 (11). – С. 21–35 (0,9 п.л. / 0,3 п.л.).

20. Кайгородова, А. Е. Персонализация учебной деятельности как предиктор прогнозирования профессионального будущего / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 27-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 19–20 апреля 2022 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2022. – С. 358–362 (0,5 п.л. / 0,25 п.л.).

21. Кайгородова, А. Е. Прогностическая компетентность как фактор профессиональной успешности / А. Е. Кайгородова // Векторы взаимодействия: СПО – вуз – предприятие : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Первоуральск, 23 марта 2023 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2023. – С. 88–95 (0,5 п.л.).

22. Кайгородова, А. Е. Исследование способности к проектированию персонализированной образовательной траектории студентов / А. Е. Кайгородова // Психология профессионального становления : сб. материалов Всерос. науч.-практ. форума (Екатеринбург – Нижний Тагил, 2–5 октября 2024 г.). – Екатеринбург : РГППУ, 2024. – С. 82–86 (0,25 п.л.).

Подписано в печать 12.03.2026. Формат 60x84¹/₁₆.

Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.

Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 1,6. Уч.-изд. л. 1,7.

Тираж 100. Заказ 5593.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.

620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: uspu@uspu.ru